

O NOVO MAIS EDUCAÇÃO E OS LIMITES DAS REFORMAS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO DE CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL

Juliana Vieira Jordão¹
Maria Lília Imbiriba Sousa Colares²
André Dionei Fonseca³

Resumo

Este texto tem como objetivo analisar o Programa Mais Educação e sua reformulação, o Programa Novo Mais Educação, bem como os limites das reformas educacionais no interior do ordenamento sociometabólico do capital e da atual crise estrutural, a partir da perspectiva de István Mészáros. Por meio de uma abordagem fundamentada na teoria marxista sobre o Estado, realizamos uma investigação de caráter bibliográfico. Essa fundamentação nos permitiu uma visão do reformismo no campo educacional, o que levou à constatação de que, nas últimas décadas, a lógica do neoliberalismo, que nada mais é do que uma ordem econômica e social inerente à crise estrutural do capital, acabou sendo preponderante no bojo das políticas públicas voltadas à educação integral. Nessa perspectiva, demonstramos que o Programa Mais Educação foi criado e implementado em um momento de relativização do neoliberalismo no Brasil, no decurso dos governos petistas de Luiz Inácio Lula da Silva e de Dilma Rousseff. Nesse sentido, destacamos o fato de que essa política inicial de educação integral, a despeito de muitas limitações, tinha elementos para seu aperfeiçoamento, o que não veio a ocorrer em razão da descontinuidade da proposta original pelo governo ultraneoliberal de Michel Temer, com a criação do Programa Novo Mais Educação, que se voltou para as necessidades do mercado de trabalho. Essa transição demonstra que os reformismos apresentam limitações para o campo da educação, pois todo sistema educacional

¹ Mestra em Educação pela Universidade Federal do Oeste do Pará. Técnica em Assuntos Educacionais na Universidade federal do Oeste do Pará. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil/HISTEDBR/UFOPA. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3310-5621>. E-mail: juliana.jordao@ufopa.edu.br.

² Doutora e Pós-doutora em Educação pela Unicamp. Docente na Universidade Federal do Oeste do Pará - Brasil. Atua no Programa de Pós-graduação em Educação da Ufopa. Bolsista de produtividade em pesquisa do CNPq - Nível 2. Líder Adjunta do Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil/HISTEDR/ Ufopa. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5915-6742>. E-mail: liliacolaress@gmail.com.

³ Doutor em História Social pela Universidade de São Paulo (USP) e mestre em História pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). É professor adjunto do curso de História da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e docente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0220-5117>. E-mail: andredionei@gmail.com.

intracapital tem suas limitações, uma vez que reflete a sociedade de classe e a desigualdade.

Palavras-chave: Crise estrutural do capital; Educação integral; Reformismo; Programa Mais Educação; Programa Novo Mais Educação.

THE “NOVO MAIS EDUCAÇÃO” PROGRAM AND THE LIMITS OF EDUCATIONAL REFORMS IN THE CONTEXT OF CAPITAL STRUCTURAL CRISIS

Abstract

This text aims to analyze the “Mais Educação” Program and its reformulation, the “Novo Mais Educação” Program, as well as the limits of educational reforms within the sociometabolic capital ordering and the current structural crisis from István Mészáros’ perspective. Based on the Marxist theory of the State, a bibliographic investigation was carried, where the panorama of the links between the figure of the State and the capitalist mode of production were summarized. This foundation allowed us to substantiate the reformism in the educational field, which led to the realization that, in recent decades, the neoliberalism logic, which is nothing more than an economic and social order inherent to the structural capital crisis, is predominant in the core of public policies aimed at integral education. Under this perspective, we demonstrate that the “Mais Educação” Program was created and implemented at a time of neoliberalism relativization in Brazil, during the PT governments of Luiz Inácio Lula da Silva and Dilma Rousseff. In this context, we highlight the fact that this initial integral education policy, despite many limitations, contains elements for improvement, which did not occur due to the discontinuity of the original proposal by Michel Temer’s ultraneoliberal government, with the creation the “Novo Mais Educação” Program, which focused on the needs of the labor market. This transition proves that reformisms display serious limitations for the education field, since every intracapital educational system has limitations, since this type of system reflects class society and inequality.

Keywords: Structural capital crisis; Comprehensive education; Reformism; “Mais Educação” Program; “Novo Mais Educação” Program.

EL PROGRAMA “NOVO MAIS EDUCAÇÃO” Y LOS LÍMITES DE LAS REFORMAS EDUCATIVAS EN EL CONTEXTO DE CRISIS ESTRUCTURAL DE CAPITAL

Resumen

Este texto tiene como objetivo analizar el Programa “Mais Educação” y su reformulación, el Programa “Novo Mais Educação”, así como los límites de las reformas educativas dentro del orden socio-metabólico del capital y la actual crisis estructural, a partir de la perspectiva de István Mészáros. Mediante un enfoque basado en la teoría marxista del Estado, realizamos una investigación bibliográfica. Este fundamento nos permitió una visión del reformismo en el campo educativo, lo que llevó a observar que, en las últimas décadas, la lógica del neoliberalismo, que no es más que una orden económica y social inherente a la crisis estructural del capital, terminó siendo predominante en medio de las políticas públicas orientadas a la educación integral. En esta perspectiva, demostramos que el Programa “Mais Educação” fue creado e implementado en un momento de relativización del neoliberalismo en Brasil, durante los gobiernos del PT de Luiz Inácio Lula da Silva y Dilma Rousseff. En este sentido, destacamos el hecho de que esta política de educación integral inicial, a pesar de muchas limitaciones, contó con elementos para su mejora, lo que no se produjo por la discontinuidad de la propuesta original del gobierno ultraneoliberal de Michel Temer, con la creación el Programa “Novo Mais Educação”, que se centró en las necesidades del mercado laboral. Esta transición demuestra que el reformismo tiene serias limitaciones para el campo de la educación, ya que todo sistema educativo intracapital tiene sus limitaciones, ya que refleja la sociedad de clases y la desigualdad.

Palabras clave: Crisis de capital estructural; Educación integral; Reformismo; Programa “Mais Educação”; Programa “Novo Mais Educação”.

INTRODUÇÃO

O ideário da educação integral vem sendo sistematicamente trabalhado no Brasil a partir do aumento da jornada escolar, instituído no Brasil com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) em seu art. 34, que prevê: “A jornada escolar no Ensino Fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola” (BRASIL, 1996). Esse foi o primeiro passo legalmente dado a fim de definir os rumos que a educação integral deveria percorrer no Brasil, embora, implicitamente, já houvesse a previsão dessa modalidade de ensino na Constituição Federal de 1988, quando a educação passou a ser um direito social voltado à garantia do pleno desenvolvimento do educando (BRASIL, 1988).

O conceito de educação integral e suas discussões são amplos e percorrem desde o tempo escolar até os inúmeros aspectos de formação do ser

humano (COLARES; OLIVEIRA, 2018). “No Brasil, as variações de concepções de educação integral começaram a aparecer na primeira metade do Século XX” (COLARES; CARDOZO; ARRUDA, 2021, p. 1.532). Tais discussões ocorreram em razão de dois principais marcos da educação integral no Brasil: as Escolas-Parques/Escolas-Classe concebidas por Anísio Teixeira nos anos de 1940/1960, e os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) idealizados por Darcy Ribeiro nos anos de 1980/1990 (MOLL, 2012).

As discussões, os estudos e, inclusive, as próprias experiências relacionadas com a educação integral foram determinantes para a aprovação de uma política indutora de educação integral por meio de programas, entre eles o Programa Mais Educação (PME), desde 2016 reformulado e denominado Programa Novo Mais Educação (PNME).

É diante desse contexto reformista, no qual o PNME está inserido, que abrimos a discussão para as reformas e as rupturas que as políticas públicas educacionais atravessam ao longo de sua história. O caráter e a natureza desses processos não são muito questionados, tampouco relacionados com nosso modo de produção, que, simultaneamente, também é marcado por mudanças, rupturas e uma grave crise estrutural.

A crise estrutural do capital, de acordo com o filósofo Mészáros (2011), consiste na compreensão de que o capital superou o conflito somente entre aqueles que se fixaram como seus componentes básicos (econômico/financeiro). A crise estrutural enfrentada atualmente engloba um conjunto de elementos que dominam as dimensões da vida humana, sendo a educação uma dessas dimensões. Nesse contexto de crise, urge o restabelecimento da hegemonia do capital. E o neoliberalismo garante as condições necessárias para reestruturar e reestabelecer essa hegemonia.

Em face do exposto, este artigo aborda a temática sobre o limite do reformismo das políticas educacionais no contexto de crise estrutural do capital, tendo como foco a transição de dois programas implementados no Brasil como política de educação integral, a saber: o Programa Mais Educação (PME), criado em 2007, durante o segundo mandato de Luiz Inácio Lula da Silva, que estava sendo implementado há quase uma década e era considerado o principal

indutor de educação integral no Brasil, e o Programa Novo Mais Educação (PNME), criado pelo governo Michel Temer, considerado uma reformulação do PME.

A análise da reforma dos programas em questão está inserida no contexto de transição de dois governos muito distintos em suas visões políticas, o que teve como consequência fortes mudanças no modo como o Estado vinha respondendo a diversas demandas históricas, entre elas a educação integral. Essa transição nos mostra a dimensão hipócrita das propostas das políticas de característica neoliberal, pois diversas políticas públicas que vinham sendo estruturadas no decorrer de uma década foram desfiguradas, quando não, terminantemente descontinuadas.

O objetivo deste artigo é analisar, por meio da reformulação do PME como PNME, os limites das reformas educacionais no contexto da crise estrutural do capital, que tem como principal manifestação o ideário neoliberal e identificar como se apresentava e se apresenta o ideal de educação integral no interior de uma lógica neoliberal no PNME e no PME.

PERCURSO METODOLÓGICO

“Toda legislação em si traz as características da sociedade que a produz” (CASTANHA, 2011, p. 315). Essa breve citação, de Castanha, descreve de forma objetiva os pormenores que determinada fonte, nesse caso o que a legislação, consegue abranger. Contribui ainda de maneira significativa para estudos que pretendem usar a legislação como fonte de pesquisa, pois potencializa os efeitos sobre sua forma de compreender e operar seus significados, pois “[...] É essencial encontrarmos uma teoria e uma metodologia adequada para sua utilização, de forma que as leis possam revelar, muito mais do que está prescrito em seus artigos e parágrafos.” (CASTANHA, 2011, p. 318).

Ou seja, a análise de dispositivos legais requer uma abordagem que nos leve além daquelas feitas de forma genérica: a lei pela lei, ou ainda em um contexto de grande mudança na sociedade a partir de suas reformas. Ambas as análises têm seu devido valor, mas quando se quer chegar ao cerne do problema

o uso de interpretações que vão além de suas bordas torna-se fundamental, pois, “[...] o método está vinculado a uma concepção de realidade [...] no processo de entender a estruturação, o desenvolvimento e a transformação dos fenômenos sociais, dos objetos que investigamos. (COLARES; ARRUDA; COLARES, 2021, p. 4).

Por ser o Estado o ente irradiador das leis e regras, a análise procura compreendê-lo por meio da teoria marxista, pois a concepção de Marx é a que melhor compreendeu os vínculos entre a figura do Estado e o modo de produção da sociedade, ou seja, o capital. Portanto, a fundamentação em questão será usada como embasamento teórico para o desenvolvimento da pesquisa, dado que o Estado, na forma que se estabelece atualmente, tem papel determinante sobre a educação.

O entendimento do papel do Estado diante das legislações e, conseqüentemente, das políticas educacionais, bem como as constantes reformas presentes ao longo da trajetória das políticas, faz-se necessário para que o trajeto desta pesquisa possa ser sistematizado no contexto em que propomos analisar o PNME e o PME, que diz respeito à crise estrutural do capital de acordo com a teoria mézszárianiana.

Castanha (2011) compreende que a legislação educacional como uma importante fonte histórica documental, por se tratar de fonte que produz conhecimentos históricos educativos. “As fontes permitem encontrar e reconhecer: encontrar materialmente e reconhecer culturalmente a intencionalidade inerente ao seu processo de produção” (RAGAZZINI, 2001, p. 14). Em outras palavras, na medida em que se analisa determinada fonte, atribuem-se sentido e coerência, permitindo, assim, identificar outras ações intrínsecas a ela.

Conhecer as mais variadas relações do processo de “nascimento”, ou seja, da reforma do PNME envolve a compreensão de cada fragmento de determinado contexto, como relações políticas, econômicas, sociais etc. No âmbito dos acontecimentos que estão sob análise neste artigo, o primeiro documento selecionado foi a Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016, que institui o PNME. No âmbito das relações, o PNME, ao conservar o nome “Mais

Educação” e inserir o adjetivo “Novo”, remete-nos à conjectura de que se trata de uma reformulação do PME. Portanto, a análise do PNME não pode ser desvinculada do antigo programa, o PME, que também tem uma portaria como ato de criação e um decreto como ato regulamentar: a Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007, que institui o PME, e o Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, que dispõe sobre o PME.

Diante do exposto, os atos normativos do PNME e do PME são analisados no contexto de crise estrutural do capital, pois compreendemos que a educação passa por um processo de subordinação ao capital no momento em que suas reformas são limitadas e relacionam-se diretamente com a melhoria do modo de produção, evidenciando, cada vez mais, a formação para o mercado de trabalho.

CRISE DO CAPITAL E REFORMAS EDUCACIONAIS NO BRASIL

A educação, ao longo de todo o seu percurso no Brasil e no mundo, foi marcada por constantes reformas. Em diferentes contextos e discursos, essas reformas apresentaram uma série de justificativas. A mais comum, nas últimas décadas, é o alinhamento do ensino ao mundo globalizado e à velocidade em que se produzem novas tecnologias, ou seja, a educação, obrigatoriamente, deve acompanhar essa expansão tecnológica para atender às demandas do mercado. Desse modo, “não é em vão que a noção de desenvolvimento é entendida particularmente como crescimento econômico.” (TORRES, 2010, p. 116).

O problema que se coloca na formulação de tais políticas é que o campo educacional ocupa um lugar secundário na formulação de estratégias governamentais para a área do ensino, cabendo-lhe um papel executório daquilo que é estritamente pensado pelo dito raciocínio econômico (COSTA, 2010). Eis um dos motivos para que as reformas educacionais tenham uma grande influência do setor econômico. Costa (2010) pondera que pouco se discute sobre a natureza dessas reformas educacionais, nem sequer sobre suas possibilidades de execução, no entanto o discurso da necessidade de reformas,

segundo a racionalidade da área econômica, é tão forte que vem influenciado mesmo os pensadores ditos não conservadores, que se opunham a essas reformas, caracterizando, assim, uma migração desses pensadores para posições, ideias e abordagens que o autor classifica como neoliberais.

A análise das consequências do atual estágio do capitalismo no campo educacional exige, de saída, um esforço de compreensão do que vem a ser o neoliberalismo. Duménil; Lévy (2007) conceituam o neoliberalismo como uma nova fase do capitalismo que se impôs a partir da década de 1980. Os autores argumentam que a mudança para essa nova fase pode ser determinável a partir da decisão tomada em 1979 pela Reserva Federal dos Estados Unidos (EUA), que, na esperança de acabar com a inflação, optou pelo aumento das taxas de juros até onde fosse necessário.

Partindo de uma análise semelhante a essa, do neoliberalismo como uma nova fase do capitalismo, Dardot; Laval (2016) o apontam como o responsável pela mudança do capitalismo e, conseqüentemente, das sociedades. “Nesse sentido, o neoliberalismo não é apenas uma ideologia, um tipo de política econômica. É um sistema normativo que ampliou sua influência no mundo inteiro, estendendo a lógica do capital a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 7).

Tais apontamentos sobre o neoliberalismo parecem um tanto distante do que queremos abordar nesta pesquisa. No entanto, na busca de apreender as questões que efetivamente fazem parte no neoliberalismo, cabe a compreensão de que, segundo Duménil e Lévy (2007), é difícil analisar o neoliberalismo de forma isolada, pois se trata de uma realidade “multifacetada”.

No entanto, “A solução aludida pelo receituário neoliberal estaria no denominado Estado-mínimo [...] para as questões sociais, cumprindo apenas com algumas funções consideradas essenciais [...] indispensáveis para o desenvolvimento econômico.” (BAPTISTA, COLARES, 2022, p. 877). O problema que se sobressai é bem evidente: as reformas implementadas pela agenda neoliberal, alardeadas como solução, resultam no aprofundamento da desigualdade e da exploração.

Portanto, devemos compreender como a educação e suas incessantes reformas estão diretamente relacionadas com o “sociometabolismo” do capital, ou seja, seu incrível poder de se reinventar perante suas próprias crises, fazendo da educação uma ferramenta que dá suporte a todo esse maquinário, a partir do momento em que ela deixa de cumprir seu papel e passa a ser o elemento que, além de contribuir para a permanência do capital, perpetua as desigualdades sociais (MÉSZÁROS, 2008).

No contexto histórico do atual modo de produção, são inegáveis as inúmeras crises que o capitalismo enfrentou até os dias atuais. István Mészáros – filósofo que se debruçou sobre os estudos do capital, principalmente do capitalismo contemporâneo – nos apresenta a teoria segundo a qual as crises enfrentadas pelo capital são intrínsecas a seu processo “sociometabólico” e se fixam como estruturais diante de seu dinamismo expansionista. O que esse autor basicamente quer dizer é que, em razão do processo de expansão e modificação do capital, as crises tornam-se estruturais, pois são consequência do próprio modo de produção. É importante não confundir as crises do capitalismo com o fim do modo de produção capitalista, até porque o capitalismo não sobrevive sem crises. (ORSO, 2021).

A grande depressão de 1929, a crise global do *subprime* de 2008 e outras crises cíclicas, em seus respectivos contextos, foram entendidas como uma ameaça de colapso do capitalismo. No entanto, atualmente, ficaram todas para trás, não apenas porque hoje são fatos da história mundial do capital, mas também porque foram superadas por uma crise maior, duradoura e insuperável, que, conforme Mészáros determina, é a “crise estrutural do capital”.

A abrupta ascensão da crise tomou proporções descomunais. Hoje, ela se solidifica, inclusive, no campo educacional, mostrando que não existe limite para seu domínio, na iminência de “sociometabolizar” aquilo que era destinado ao desenvolvimento humano.

A necessidade de expansão do sistema capitalista vai de encontro a qualquer forma de controle consciente que garanta uma forma de vida sustentável para a humanidade, pois a produção do sistema não está voltada somente para o atendimento das necessidades humanas, mas também para sua

autorreprodução, que tem se demonstrado dominante. Além disso, o sistema coloca a dignidade humanidade em xeque pelas consequências que essa expansão irrefreável gera: a precarização estrutural do trabalho e, conseqüentemente, a miséria em massa.

Programa Mais Educação

Como já explanamos na seção anterior, a nova ordem econômica, denominada neoliberalismo, tomou conta do mundo, com o intuito de reestruturar e manter a ordem e o poder do capital. Essa avalanche neoliberal vem impactando as políticas sociais na América Latina pelo menos desde meados de 1980, para manter os privilégios das classes dominantes. Como era de se esperar, assim como os demais países da América Latina, o Brasil iniciou uma fase marcada por exclusão social em massa, precarização do trabalho, desigualdades sociais, miséria, entre outras mazelas que são intrínsecas a essa nova ordem econômica e social.

Nas eleições presidenciais de 2002, após longos anos com o país sendo massacrado pelas políticas neoliberais de Fernando Henrique Cardoso (FHC), finalmente havia luz para a esquerda brasileira com o líder operário e sindical Luiz Inácio Lula da Silva (Lula) como o nome mais cotado para assumir a Presidência da República.

Com a vitória de Lula, mesmo com um quadro político e econômico desfavorável após FHC e com a crise global acentuada, o Brasil parecia finalmente ter construído um projeto político inclusivo, que trazia certo equilíbrio entre os anseios sociais e os dominantes. Houve, dessa forma, certa relativização do neoliberalismo, com a intensificação da criação de programas e políticas que visavam a ampliar e a garantir mais direitos aos cidadãos brasileiros.

É nesse contexto de “contingenciamento neoliberal” no Brasil que o PME foi implementado no ano 2007 sob a gestão do presidente Lula. Classificava-se como uma política educacional que visava ao fomento da educação integral no

Brasil e foi instituído pela Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007.

Alguns dispositivos legais já se encontravam em pleno vigor, possibilitando, desse modo, a criação de um programa de educação integral que estivesse em consonância com as necessidades educacionais da época. Nessa perspectiva, o PME foi construído e teve como principal fundamentação o seguinte dispositivo legal:

Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.
§ 1º São ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas nesta Lei.
§ 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino. (BRASIL, 1996, s.p., grifo nosso).

O artigo em debate está presente na LDBEN, Lei nº 9.394/1996, e previamente identificamos que a educação integral do PME fundamentava-se na “ampliação da jornada escolar”. É essencial compreender que a ampliação da jornada escolar não é sinônimo de educação integral; no entanto, para se fazer educação integral, necessitamos tanto da ampliação da jornada escolar quanto de mecanismos que nos deem subsídios para compreender o que é educação integral e realizá-la de maneira correta. “[...] essa concepção defende que se deve promover por meio da educação o pleno desenvolvimento do sujeito, tendo em vista a necessidade de impulsionar as potencialidades deste [...]” (FERREIRA, COLARES, 2022, p. 335).

Nesse sentido, deparamo-nos com algumas falhas do PME, cabendo apresentá-las de forma crítica e sucinta. De início, a legislação que alicerça as políticas de educação integral no país está voltada para a ampliação da jornada escolar, e nada detalha sobre esse tempo a mais na escola, ou seja, todas as políticas voltadas para a educação integral terão como base a ampliação da jornada escolar. Isso permite uma ampla abertura, pois cada política executará o tipo de formação que lhe convém. Nessa perspectiva, afirmamos que cada Programa teve abertura para executar a formação que lhe era conveniente.

A partir desses dispositivos legais, o PME foi criado, estruturado e contou com o seguinte objetivo em sua portaria de criação:

Art. 1º Instituir o Programa Mais Educação, com o objetivo de contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos. (BRASIL, 2007, p. 5).

O PME objetivava contribuir para uma “formação integral”; todavia, vinculava suas ações às práticas curriculares das escolas. Ou seja, embora não mencione os conteúdos trabalhados, o currículo escolar serve como parâmetro estratégico para a ampliação da jornada escolar, bem como dos conteúdos educativos em geral.

É essencial notar, no entanto, que, mesmo diante da limitação dos conteúdos trabalhados, a proposta que teve grande destaque no PME era aquela voltada para o esporte, o lazer, a saúde e a consciência corporal. Diversas atividades eram realizadas no âmbito escolar, como atletismo, jogos recreativos, danças e lutas, visando a proporcionar aos alunos o desenvolvimento das potencialidades humanas, a formação de hábitos saudáveis de vida e a construção de valores como cooperação, trabalho em equipe, entre outros.

É importante destacar que a proposta encontrou barreiras em meio à precariedade relatada pelos jovens que desempenhavam esse trabalho, os denominados “oficineiros”. Isso pode estar relacionado com a ausência de propostas de formação ou com a carência que o documento apresenta de conceituar seu entendimento ou posicionar-se sobre determinados temas.

Nesse sentido, notamos que o conceito de educação integral não se faz presente na portaria de criação do Programa, tampouco em seu decreto regulamentador. A ausência de definição desse elemento-chave do PME reflete diretamente em sua execução.

O Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, foi o ato legal que regulamentou o PME. Publicado quase três anos depois de sua portaria de

criação, a ideia de formação integral emancipadora nem sequer aparece no documento. A noção trabalhada no decreto se resumiu na ampliação da jornada escolar:

Para os fins deste Decreto, considera-se educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais. (BRASIL, 2010, s.p.).

Neste ponto, podemos ver uma drástica mudança entre a portaria de criação do PME e seu decreto regulamentador. Sob as novas condições do decreto, a ideia de educação integral se fundamentava somente na ampliação do tempo escolar, definindo ainda o tempo mínimo de permanência na escola e as condições para que isso ocorresse. Como resultado dessa mudança, a diretriz voltada para a ideia de formação integral emancipadora não passou de um floreio textual inserido no documento de criação do PME, que atraiu a atenção dos educadores, mas que nunca foi de fato trabalhada pelo Programa.

Essa situação se assemelha a uma fala de Mészáros (2011) sobre certas metamorfoses na área política. O autor basicamente afirma que algumas mudanças de discursos são um indicativo de poderosas pressões e não devem ser compreendidas por meio de justificativas vazias, como construção de uma nova imagem. Mészáros (2011, p. 57) complementa ainda: “Conceitos desse tipo nada mais significam do que racionalizações, pretensiosamente infladas, da prática de autopromoção empregada pelos meios de comunicação com o objetivo de vender seus serviços políticos mais crédulos.”

Mesmo com alguns trechos extremamente semelhantes aos da portaria de criação, ficou por conta do Decreto nº 7.083/2010 estabelecer as formas de financiamento do PME:

Art. 7º O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE prestará a assistência financeira para implantação dos programas de ampliação do tempo escolar das escolas públicas de educação básica, mediante adesão, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE e do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE, instituído pela Lei nº 11.947 de 16 de junho de 2009. (BRASIL, 2010, s.p.).

Mesmo com essa “parceria” entre financiamentos, regulamentada pelo decreto no ano 2010, o PME entrou em decadência orçamentária. Siqueira (2016), por exemplo, por meio de sua pesquisa sobre os desafios da gestão escolar voltadas para o PME no município de Santarém, afirma que em 2015 não houve liberação de recursos para as escolas que implementavam o Programa, fazendo com que usassem apenas o restante dos recursos do exercício anterior. A autora relata ainda que, por causa dessa situação, não houve um exercício completo do Programa no referido ano e que o contexto econômico e político, bem como a suspensão dos recursos, gerou um clima de insatisfação e incerteza sobre a continuidade do Programa.

Não é nenhuma coincidência que o PME tenha sido reformulado para o PNME apenas dois meses depois do *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff ocorrido em 31 de agosto de 2016, que ficou estabelecido na área acadêmica como golpe parlamentar.

Nota-se, além de uma nova roupagem no documento de criação do PNME, na Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016, que as informações sobre não alcançar metas são colocadas como justificativa para a reformulação do PME, e essas informações contrastam com uma possível “falha” do Programa, ou seja, trata-se do famoso discurso sobre a ineficácia do serviço público colocado na prática.

A mudança brusca e repentina desconsiderou os poucos avanços que o PME apresentava. O que percebemos é que não houve uma análise precisa para que o Programa fosse modificado. Os elementos positivos que ainda necessitavam de melhoria foram retirados do Programa. Um exemplo disso foi a remoção das diversas atividades que eram desenvolvidas na ampliação do tempo escolar, sendo substituídas pela ampliação do ensino de português e matemática. Assim, conseqüentemente, o PNME torna-se um Programa mais enxuto para ser financiado.

O PME foi apenas uma das vítimas do curto governo ilegítimo de Michel Temer. A agenda neoliberal imposta pelas famosas organizações financeiras internacionais, como o FMI, o Banco Mundial, o Banco Interamericano de

Desenvolvimento (BID), a OCDE, entre outras, retorna a todo vapor, guiando o atual governo, a fim de que seus serviços estejam sempre à disposição do mercado. O resultado é a regressão de uma série de conquistas, a flexibilização de leis, sobretudo as trabalhistas, reformas de programas e projetos que visavam ao bem-estar social, além, é claro, de a dívida pública ser colocada à frente de qualquer política pública.

Não podemos ignorar as falhas do PME. A partir da análise de suas bases legais, nota-se claramente que o referido Programa tinha um texto extremamente bem elaborado, com propostas ousadas e desafiadoras, que, no entanto, não foram bem implementadas. Em nosso entender, até mesmo esses tipos de programas, que apresentam constantes investidas ditas progressistas, estarão sujeitos ao fracasso, pois, na rota argumentativa de Mészáros (2008), eles ainda estão na ordem “sociometabólica” do capital.

Portanto, propostas bem elaboradas não são suficientes para definir os rumos das políticas educacionais, pois a natureza da relação do capital é custeada pelo Estado, que, conseqüentemente, não dá as condições necessárias para realizá-las ao seguir o ordenamento do metabolismo social do capital. Resulta, evidentemente, é que essas mesmas propostas ou não são executadas, ou são trabalhadas de forma negligente, e pouco a pouco se desviam de seus objetivos, alinhando-se às determinações dos interesses do capital.

Programa Novo Mais Educação

Os acontecimentos do ano 2016 ocuparão muitas páginas dos livros de história, principalmente pelo impedimento de uma mulher, eleita democraticamente nas urnas em 2014 para a Presidência da República, dar continuidade a seu mandato. Assim, mesmo com o governo Dilma Rousseff se inclinando a favor dos desvarios do mercado financeiro, o golpe de Estado foi levado a efeito por ser visto como a “melhor” oportunidade de aplicar o receituário neoliberal em sua inteireza em nosso país.

Para os apologistas neoliberais, qualquer política dita inclusiva e financiada pelo Estado é vista como ameaça ao mercado. E foi assim que os

pequenos avanços alcançados com o PME se tornaram gigantescos, quando vistos pelas lentes do governo neoliberal. Gigantes em financiamento, ou seja, seria preciso reduzir os gastos; em conhecimento, portanto seria preciso reestruturar sua “matriz”; e em oportunidades, pois uma política de educação integral não poderia ser “desperdiçada” ensinando artes, música e esportes – ela deveria se alinhar àquilo de que o mercado necessita: formação de mão de obra. Essas distorções de imagem do PME resultaram na política neoliberalista de Temer, o PNME.

A educação teve que se adequar às exigências do mercado de trabalho, da Educação Infantil ao Ensino Médio. Para fins de exemplo, a Lei nº 13.415/2017, mais conhecida como Reforma do Ensino Médio e a própria BNCC trabalham nessa perspectiva.

Esse contexto é fundamental para chegarmos ao foco de nossa análise, o PNME, fruto do governo Michel Temer. Ele foi criado pela Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016. As análises foram realizadas a partir do único documento legal que o Programa detém, ou seja, sua portaria de criação. Considerado uma reformulação de seu antecessor, o PME, o atual Programa de educação integral se distanciou consideravelmente das propostas e atividades realizadas pelo PME. Previamente, é possível visualizar um caráter extremamente conteúdista no atual Programa. A ampliação da jornada escolar está imbricada na aprendizagem de disciplinas específicas, que, obrigatoriamente, devem ser trabalhadas nessas horas a mais na escola:

Art. 1º Fica instituído o Programa Novo Mais Educação, com o objetivo de melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, mediante a complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno escolar. (BRASIL, 2016, p. 23).

O PNME não faz rodeios quanto a seu objetivo. Alguns apontamentos podem ser considerados diante dessa pequena apresentação, a caráter de exemplo: o valor de financiamento do Programa é reduzido drasticamente, já que com o PNME a ampliação das atividades se resume a apenas duas disciplinas, português e matemática, e ao pragmatismo, uma vez que a

aprendizagem dessas duas disciplinas se baseia na necessidade de seu uso, principalmente no mercado de trabalho.

A partir de seu objetivo, fica claro que o PNME representa o desmonte da educação integral no Brasil. Como se sabe, as reformas neoliberalistas, ditas emergenciais e necessárias, que prometem melhorar a aprendizagem e os níveis de ensino, apenas camuflam, por meio desse discurso, seu alinhamento aos ditames do mercado de trabalho. Sob o manto da pretensa emergência e da necessidade de atender às demandas da sociedade, que enfrenta o grave problema do desemprego, sintoma da própria crise estrutural do capital, o ideário neoliberal promete soluções milagrosas, que vêm pela via reformista, o que na educação se apresenta sempre com a promessa de garantir a tão perseguida empregabilidade. Assim, a reformulação do PME representa muito mais do que uma simples mudança curricular ou dos parâmetros legais; ela é, em si mesma, uma de tantas consequências da atual crise estrutural, que submete as mais diversas dimensões da vida humana.

A crise do capital, nesse sentido, ultrapassa os impactos somente sobre a área educacional, como podemos perceber em uma das justificativas de criação do PNME, que, por uma perspectiva indisfarçavelmente instrumental, dá destaque ao domínio de saberes que interessam de forma imediata ao mercado de trabalho: “Que o inciso I do art. 32 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, determina o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;” (BRASIL, 2016, p. 23).

O “aprender a aprender” é um dos quatro pilares da educação defendida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), fruto de um relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenada por Jacques Delors. Esse conceito surge de uma necessidade de adaptação às novas regras do mercado de trabalho, que, em função de suas constantes mudanças, busca profissionais flexíveis, que as acompanhe. Porém, não podemos deixar de mencionar a influência que alguns organismos internacionais têm na propagação desse “conceito”, em particular a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Uma organização voltada para o desenvolvimento econômico, obviamente, estabelece e constrói modos de trabalhar, conforme seus objetivos. Nesse sentido, a OCDE acredita que os trabalhadores atuais devem, além de qualificados, estar aptos a se capacitar. Também entende que a escola deveria garantir os meios necessários para a formação desses funcionários flexíveis, sendo ela própria uma organização flexível. Em outros termos, para a OCDE não importa o conteúdo trabalhado, tampouco a quantidade ou a qualidade desse material, contanto que o trabalhador desenvolva a capacidade de aprender constantemente tudo aquilo que lhe for útil profissionalmente (LAVAL, 2019).

Os organismos internacionais que têm interesses voltados estritamente ao desenvolvimento econômico conseguem infiltrar esses mesmos interesses nas escolas, criando, assim, uma nova perspectiva de formação. Laval explica precisamente o porquê de o “aprender a aprender” ter reflexo direto na vida do trabalhador:

Não é difícil entender que em uma economia na qual, segundo dizem, o assalariado pela vida toda está condenado à extinção, o trabalhador deve ser capaz de se reciclar com a maior facilidade e rapidez possível. Assim, a noção de “aprendizagem ao longo da vida” permite que a elevação do nível de competências dos assalariados seja sinteticamente articulada à flexibilidade dos modos de aquisição dos saberes correspondentes às rápidas mudanças econômicas e tecnológicas do capitalismo moderno. (LAVAL, 2019, p. 72-73).

Dessa forma, o “aprender a aprender” está voltado para a aprendizagem contínua com vistas a atender às mudanças e exigências do mercado, inclusive de se adaptar a suas crises. O trabalhador aprende, inclusive, a se submeter a explorações, desvio de função, sobrecarga de trabalho e, muitas vezes, à defasagem salarial, ou seja, à precarização do trabalho. Ou seja, o dito trabalhador flexível e comprometido com a empresa deve se adaptar à precarização de seu próprio trabalho, para garantir que a empresa tenha um bom funcionamento, não porque isso vai gerar alguma vantagem financeira para ele, mas porque é isso que garantirá que ele não viva na miséria e escape do fantasma do desemprego, “[...] a busca por “atalhos” no percurso formativo, e

a ilusão de tornar-se “empresário de si mesmo” são fatores que favorecem a expansão do negocio educacional.” (COLARES; COLARES, 2022, p. 4).

É nessa chave interpretativa que se deve olhar para o PNME, que destaca como seu objetivo:

Melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, mediante a complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno escolar. (BRASIL 2016, p. 23).

A ampliação da jornada escolar por meio da oferta de ações voltadas para a leitura e a escrita (conteúdo de português) e para o cálculo (conteúdo de matemática) diz muito mais sobre o desempenho econômico do que sobre o educacional. Para os defensores do capital, o nível educacional reflete diretamente no desempenho econômico do mercado e, conseqüentemente, do país, por isso existem uma preocupação e um estímulo em relação a esse fator.

É certo que o PME apresentava problemas e limitações; no entanto, não se pode negar sua relevância no bojo da política de educação integral. E dentro do que Mészáros (2008) aponta, essa situação é bem característica do reformismo, dado que as reformas estão sempre sujeitas a contrarreformas, que nada mais são do que a retirada dos benefícios pontuais outrora colocados ao alcance da população para corrigir o que esse autor denomina “defeitos específicos”.

A constante recorrência ao raciocínio mercadológico, atrelado aos impactos da crise do capital, resultou em umas das diretrizes do PNME: “V - priorizar as escolas com piores indicadores educacionais” (BRASIL, 2016, p. 23). O Ideb, agora, aparece como indicativo para a seleção das escolas que serão beneficiadas pelo Programa. O problema, no entanto, não se reduz a direcionar o financiamento do Programa para essas escolas. A gravidade está no mecanismo que causou esse direcionamento. É de se recordar que, na conjuntura política de criação do PNME, após o golpe parlamentar de 2016, foi aprovada a Emenda Constitucional nº 95/2016, que limita os gastos públicos por 20 anos. Assim, a oferta do referido Programa teria que ter um foco, uma vez

que, com a redução de gastos, o financiamento disponibilizado não conseguiria abranger todas as escolas públicas.

Portanto, para o governo Temer, que representou um forte alinhamento com as políticas neoliberais, o PME representou uma política de educação integral que, além de requerer um alto financiamento, por ampliar a aprendizagem de conteúdos curriculares, não elevava os índices educacionais, o que acarretava efeitos negativos à política de austeridade fiscal defendida pelos manuais do neoliberalismo. A nova face do Programa o colocava, desse modo, em uma situação de inequívoco enquadramento com o que se espera de um Estado gerido pela lógica de mercado: perspectiva pragmático-instrumental, com foco na aprendizagem de português e matemática; “saneamento” dos gastos públicos, pela via do sucateamento; e foco nos índices de qualidade educacional.

Ainda a respeito da ampliação da aprendizagem de somente dois componentes curriculares básicos – português e matemática –, vê-se que essa concepção deixa transparecer as funções controladoras de reprodução metabólica do capital sobre o PNME. Para as limitações impostas pelo poder do capital, a execução de tarefas subalternas não demanda altos níveis de formação e conhecimentos abrangentes; nesse sentido, não há necessidade de ofertar uma formação ampla à “esmagadora maioria da humanidade”. Por isso, ensinar português e matemática nas escolas públicas aos filhos de grande parte da classe trabalhadora de nosso país é o suficiente para garantir aos futuros proletariados a capacidade de execução de trabalhos subordinados. O sentido essencial dos ensinamentos de Mészáros ressalta a necessidade de compreensão de uma igualdade real no campo educacional para a quebra desse ciclo de subordinação e domínio estrutural.

Aspecto dos mais importantes é que o PNME manteve em seus objetivos uma referência ao campo das artes, cultura, esporte e lazer, mesmo que de forma bastante marginalizada e sem qualquer aprofundamento do que se queria dizer com isso, nem mesmo como se garantiria sua efetiva aplicação.

Parágrafo único. O Programa será implementado por meio da realização de acompanhamento pedagógico em língua portuguesa e matemática e do desenvolvimento de atividades nos campos de artes, cultura, esporte e lazer, impulsionando a melhoria do desempenho educacional. (BRASIL, 2016, p. 23).

Como fica nítido, os resquícios do PME são verificáveis no trecho citado, ainda que colocados de forma extremamente tímida. O PNME se compromete com o desenvolvimento de atividades que englobem as artes, a cultura, o esporte e o lazer; no entanto, sem maiores detalhamentos de como isso deveria ser feito; inclusive, essa é a única vez em que essas atividades são citadas ao longo do documento legal do PNME.

Isso nos remete ao alinhamento dos currículos escolares aos desejos do mercado, acentuando a atual e irrefreável crise. Esse quadro se intensifica, sobretudo, por duas questões: a primeira, pela necessidade de formar mão de obra que esteja nas conformidades mercadológicas, ou seja, o trabalhador flexível e conformado, que sabe o essencial para desempenhar as atividades que o sistema produtor de mercadorias necessita, que tudo faz e pouco ganha, que não reivindica seus direitos, ou por não conhecê-los, ou por temer o desemprego. A outra questão é o nicho educacional que vem sendo explorado pelo mercado financeiro, fazendo com que a educação caminhe na contramão de sua universalidade, pois poucos poderão ter acesso à via educacional na modalidade “paga”.

No caso do PNME, o que aconteceu foi o afunilamento de atividades e conteúdos trabalhados, quando o dever do Estado é garantir exatamente o oposto, ou seja, a ampliação de programas e projetos que contribuam para o desenvolvimento integral dos discentes. Cabe ainda assinalar que as ações do PNME estão direcionadas para a “melhoria dos resultados”. Fica evidente que estamos caminhando para uma educação que prioriza sempre resultados, números e metas alcançadas.

Embora a portaria de criação do PNME seja um documento pequeno, existem evidências para afirmarmos o reducionismo que ela acarretou, quando falamos em: educação integral, desenvolvimento do indivíduo, conteúdos trabalhados, atividades executadas, financiamento, entre outros elementos

que identificamos de forma mais elaborada no PME. Com o PNME voltado para a ampliação do tempo escolar, reforçando dois conteúdos curriculares, o que temos é a oferta de “mais do mesmo”, trazendo uma visão conteudista e fragmentada para um Programa considerado indutor de educação integral. É um retrocesso para a trajetória da educação integral no Brasil como política pública educacional, que, embora ainda não estivesse consolidada e se apresentasse tímida na perspectiva de emancipação humana, trazia muito mais aspectos relacionados com a indução da educação integral do que o atual Programa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mostramos, neste artigo, os limites da agenda de reformas educacionais no interior do ordenamento sociometabólico do capital e da atual crise estrutural que lhe é intrínseca, tomando como exemplo o Programa Mais Educação (PME) e o Programa Novo Mais Educação (PNME). Essas reformas educacionais, no âmbito do modo de produção capitalista, acabam sendo sempre ameaçadas por políticas de retrocesso. Essa análise exige uma compreensão do neoliberalismo, pois ele, como principal resposta do próprio sistema do capital à crise estrutural, abastece todo um ideário acerca das contrarreformas do campo educacional. Assim, pudemos elencar neste trabalho que as reformas educacionais são impulsionadas pelo raciocínio econômico posto pelo neoliberalismo com a finalidade de seguir o crescimento econômico e as necessidades do mercado.

Aspecto histórico importante desse contexto é o caminho que leva o Brasil do governo de FHC, passando pelos de Lula e Dilma, ao de Michel Temer. FHC impôs um conjunto austero de contrarreformas que impactou profundamente a população menos favorecida economicamente do país, malgrado a criação de alguns incipientes programas sociais. O resultado desses anos de ataque feroz às políticas sociais de Estado veio com a eleição de Lula, cuja vitória passou por uma cuidadosa mediação do “mercado”, conforme ficou expresso na Carta aos brasileiros, na qual o PT prometia obediência às regras macroeconômicas do governo anterior. Mesmo assim, tanto nos mandatos de

Lula quanto nos de Dilma, houve espaço, por meio de ampla negociação, para estabelecer um importante conjunto de políticas sociais, sob sonoras vaias das classes mais abastadas. Contudo, a fatura desses anos de certo aceno aos pobres foi rapidamente cobrada e de forma violenta, com o golpe parlamentar de 2016, que alçou ao poder o Michel Temer, em cujo governo se viu um rápido desmonte do que havia sido conquistado nos últimos anos por meio de uma política de conciliação estabelecida pelos governos do PT. O PME é um marco histórico desse período, em que o Brasil, ainda que de modo muito tímido e sob rígida vigilância, encontrava formas de pensar políticas públicas voltadas à população historicamente ignorada no bolo orçamentário. Já o PNME, por seu turno, entra para a história como testemunha da inversão abrupta desse frágil pacto social pela via do neoliberalismo em sua forma mais escancarada.

A “crise estrutural do capital” de que nos fala István Mészáros é pano de fundo desses acontecimentos. O filósofo descreve que, não encontrando mais forças para sua expansão, o capital aceita que certas medidas sejam tomadas, com o intuito de remediar a crise, visando a restabelecer seu poder aos poucos, quando a crise estiver “sob controle”.

O PME tinha um discurso altamente progressista e garantia seguir as ideias de uma educação integral emancipadora por meio de atividades diferenciadas no contraturno escolar. Não que o PME não tivesse seus limites. A não definição do que seria uma educação integral emancipadora deixou o documento com um enorme vácuo, que foi posteriormente preenchido com sua má implementação. Apresentando falhas desde suas bases legais até sua implementação, logo as atividades diferenciadas que se baseavam no próprio conteúdo do currículo escolar começaram a ser comprometidas com a falta de recursos para serem executadas.

Isso posto, entendemos que o PME foi uma importante política pública educacional, considerando as limitações impostas pelo chamado mercado, que operava marcada vigilância aos governos do PT. O que tornou o Programa uma conquista foi a tentativa de melhorar a qualidade de vida de crianças e adolescentes por meio de uma política educacional que proporcionou condições minimamente adequadas para a permanência desses alunos em tempo integral

nas escolas públicas. Tal situação refletiu significativamente na vida daqueles que faziam parte da crescente taxa de desemprego e, conseqüentemente, da taxa de pobreza do país.

É preciso enfatizar que o PNME representou o retrocesso da política de educação integral no Brasil. Essa constatação se dá por três fatores: primeiro, pelo afunilamento de conteúdos trabalhados, somente português e matemática; segundo, pela redução dos gastos, ao trabalhar apenas duas disciplinas do currículo escolar; e terceiro, pela subordinação do PNME aos elementos constitutivos da crise do capital.

A proposta de formação ofertada pelo PNME é extremamente voltada para as necessidades do mercado de trabalho. O “aprender a aprender” retrata a realidade de um mercado volátil, que exige de seus trabalhadores a aceitação de quaisquer condições oferecidas pelo mercado, ou seja, aliena o trabalhador. Essa perspectiva, que pode ser interpretada como aprender a alienar-se, tem conseqüências negativas para a vida do trabalhador. Cada vez mais, a tentativa é de desmobilizar a classe operária, retirando-lhe a condição de compreender sua real situação e ameaçando-a com o fantasma do desemprego, que o próprio sistema alimenta.

Além disso, com o baixo orçamento destinado à implementação do Programa, o número de escolas beneficiadas reduziu drasticamente, o que implica menos alunos em tempo integral e mais pais de família precisando se privar do trabalho para dar assistência aos filhos fora das escolas.

A transição dos programas prova ainda que os reformismos apresentam limitações para o campo da educação, pois todo sistema educacional intracapital tem suas limitações, uma vez que reflete a sociedade de classe e a desigualdade. As reformas, evidentemente, são bem-vindas no atual estágio do capital, mesmo porque qualquer melhoria representa muito na situação política de terra arrasada que vivemos desde o governo Temer.

Todas as formas de controlar a crise refletem diretamente nas contradições inerentes ao próprio sistema, ou seja, são condições que apenas tendem a contribuir para que a crise amenize, quando necessária para o sistema, e que se agrave cada vez mais, também quando necessária ao capital.

Portanto, a partir das análises dos dois programas de educação integral, à luz das considerações de Mézáros a respeito da crise estrutural do capital, constatamos que a educação que hoje chega às nossas escolas está longe do ideal em termos de formação integral de estudantes.

Concluimos destacando a importância de alimentarmos a esperança que István Mézáros nos deixou no que diz respeito à educação. Almejar uma “educação para além do capital” é a carga de energia que precisamos para pensarmos um futuro melhor, em que a universalização da educação será realizável e não seguirá os ditames do mercado e do capital. Essa educação será voltada para a humanização do ser humano, para ele conseguir enxergar sua própria realidade e, assim, ter condições suficientes para modificá-la, pensando sempre no bem comum.

REFERÊNCIAS

COLARES, Anselmo Alencar; OLIVEIRA, Gabriele Nayra Carvalho. Educação integral em escola pública de tempo integral: percepções de estudantes. *Práxis Educacional*, [S. l.], v. 14, n. 30, p. 312-329, out/2018. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/4376>. Acesso em: 20 maio. 2021.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, v. 134, n. 248, Seção 1, p. 27834-27841, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 12 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010*. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm>. Acesso em: 20 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*, Brasília, DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa Interministerial nº 1.144, de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no Ensino Fundamental. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*, Brasília, DF. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=49131-port-1144mais-educ-pdf&category_slug=outubro-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20 jul. 2019.

BAPTISTA, Thaiana Fonseca; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. Políticas educacionais, neoliberalismo e educação integral. *Revista Educação e Políticas em Debate*, [S. l.], v. 11, n. 3, p. 873-891, 2022. DOI: 10.14393/REPOD-v11n3a2022-66308. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/66308>. Acesso em: 16 mar. 2023.

CASTANHA, André Paulo. O uso da legislação educacional como fonte: orientações a partir do marxismo *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, número especial, p. 309-331. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/863912>. Acesso em: 03 abr. 2011.

COLARES, Anselmo Alencar; ARRUDA, Elenise Pinto de; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. O materialismo histórico-dialético aplicado na compreensão do fenômeno educacional. *Cenas Educacionais*, v. 4, p. e11448, 2021. Acesso em: 20 mar. 2023.

COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; CARDOZO, Maria José Pires Barros; ARRUDA, Elenise Pinto de. Educação integral e formação docente: questões conceituais e legais. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 16, n. esp. 3, p. 1529-1546, jun. 2021. e-ISSN: 1982-5587. Acesso em: 13 mar 2023.

COLARES, Anselmo Alencar; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. Educação mercadoria? Empresariamento? Defensores da educação como direito público, uni-vos!. *Revista Trabalho Necessário*, v. 20, n. 42, p. 01-22, 22 jul. 2022. Acesso em: 06 mar 2023.

COSTA, Márcio da. A educação em tempos de conservadorismo. In: GENTILI, Pablo (Org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. Tradução de Mariana Echalar. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DUMÉNIL, Gérard; LÉVY, Dominique. Neoliberalismo: neo-imperialismo. *Economia e Sociedade*, Campinas, v. 16, n. 1 (29), p. 1-19, abr/2007.

FERREIRA, Francinara Silva; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. Os estudos de políticas educacionais na perspectiva da formação integral: uma revisão sistematizada. *Revista Periferia*, v. 14, n. 1, set-dez/2022. Disponível em: <https://www.e-ublicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/65587>. Acesso em: 05 mar. 2023.

LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. São Paulo: Boitempo, 2019.

MÉSZÁROS, István. *A crise estrutural do capital*. São Paulo: Boitempo, 2011.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOLL, Jaqueline. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. In: MOLL, Jaqueline (Org.). *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012.

RAGAZZINI, Dário. Para quem e o que testemunham as fontes da história da educação?. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 18, 2001.

ORSO, Paulino José. A transição do capitalismo ao novo modo de produção e a educação dos trabalhadores: a implementação da pedagogia histórico-crítica e formação para uma nova sociedade. *Revista Exitus*, Santarém/PA, Vol. 11, p. 01-15, jan/2021. Acesso em: jul, 2021.

SIQUEIRA, Adriana Oliveira dos Santos. *O Programa Mais Educação: concepções e desafios para a gestão escolar*. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2016.

TORRES, Carlos Alberto. Estado, privatização e política educacional. In: GENTILI, Pablo (Org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. (Coleção Estudos Culturais em Educação).

Recebido em: 04/04/2023

Aprovado em: 09/05/2023

Publicado em: 19/05/2023